PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 20 POZNAŃ 20 GRUDNIA 1925 ROK IV

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA Nr. 4-a.

TREŚĆ:

Załączniki do niniejszego zeszytu:.

a) Dodatek artystyczny „P. S." Nr. 2: Artur Grottger: *U grobowca Kościuszki.*

b) Katalog książek księgarni J. Przeworskiego, Warszawa.

c) Komunikat Wydawnictwa „P. S." w sprawie przedpłaty na rok 1926 wraz z blankietem nadawczym.

Wszystkim Prenumeratorom i Sympatykom „Przyjaciela Szkoły" zasyłamy serdeczne życzenia Wesołych Świąt.

Szanownych Abonentów

prosimy o wczesne przekazanie prenumeraty na rok 1926.

Przedpłata wynosi obecnie:

za I półrocze	(styczeń — czerwiec)	Nr. 1 — 12	zł 9,—
„ II „	(wrzesień — grudzień)	„ 13 — 20	„ 6,—
„ cały rok	(styczeń — grudzień)	„ 1 — 20	„ 15,—

WYDAWNICTWO „PRZYJACIELA SZKOŁY".

Nr. 1 „P. S." z roku 1926 wysyłamy wszystkim dotychczasowym Abonentom, w myśl załączonego **komunikatu,** który polecamy szczególnej uwadze Szanownych Abonentów. **Administracja.**

PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

Nr. 20 20 GRUDNIA 1925 ROK IV

CO NAM DAJE EWANGELJA POD WZGLĘDEM WYCHOWAWCZYM.

W dzisiejszej pedagogji występuje silny zwrot do religji choć często nieuświadomiony. Spotyka się w książkach zdania, które mogą być podyktowane chrześcijańskim poglądem na życie. Ci co je głoszą, wysnuwają je albo z dzieł wielkich myślicieli, albo z głębin duszy łaknącej prawdy, a mało kto ma odwagę powiedzieć: Idź do Ewangelji, otwórz jej karty, a tam znajdziesz najwznioślejsze zasady, najbardziej postępowe, najlepiej odpowiadające potrzebom człowieka i chwili.

Dzisiejsza pedagogja coraz bardziej przyznaje i żąda, że nauka nie jest sama w sobie celem; nie jest celem nauki stwarzanie i powiększanie liczby badaczy, ale stwarzanie ludzi zdolnych do samodzielnej pracy. Dlatego sztuka nauczania nie może polegać na tem, aby naturalne trudności usuwać, ale umiejętnie dostosowywać je do sił wychowanków. Trzeba uprzystępniać naukę, a to znaczy dać siłom myślowym właściwe pole do pracy, stworzyć grunt do odkryć, które dają pokarm zainteresowaniu. *)

---

*) Zarzecki: Dydaktyka.

Od nauczania dziś żąda się, by służyło urabianiu charakterów. Ci co głoszą te zasady, oddają Försterowi zasługę inicjatywy, a znowu omijają źródło, Ewangelję, do którego jawnie przyznaje się szwajcarski uczony. Nauczanie, które nie daje podstaw dla charakteru, mija się z swoim celem, staje się czynnością formalną. Człowiek żywy i nauka muszą się łączyć w jeden wyraz, charakteryzujący każdą lekcję. Cały człowiek musi przejawić się w pracy, a praca ma być radosnym, twórczym wysiłkiem. Stwarzać „radosną szkołę“ jest dążeniem dzisiejszego wychowania.

Stworzymy taką szkołę, jeśli między innemi będziemy przestrzegali zasady, że główną rzeczą wszędzie i zawsze nie są przepisy, ale dusza uczącego się człowieka.

Z tej zasady płynie indywidualizacja w wychowaniu i nauczaniu, a następnie wychowanie na podłożu kultury narodowej. „Doświadczenie wykazało, że maximum produkcyjności w nauczaniu osięga się, gdy się opiera metodę i dostosowuje ją do potrzeb narodu, gdyż wtedy znika hasło wiedza dla wiedzy, a występuje na pierwszy plan wiedza dla życia.“ (Zarzecki)

Wiedza, aby była dźwignią życia, musi być samodzielnie zdobyta, gruntownie przetrawiona, głębiej powiązana z całością życia duchowego. — Musi związać się z kulturą uczuć, która ułatwia realizowanie myśli w czyn; a z uczuć najpierwsze miejsce zajmują narodowe.

O ile wiedza ma wpłynąć na charakter, musi być zdobyta gruntowną i rzetelną pracą. Mało pogłębiona budzi pyszałkowatość. Wiedza musi oprzeć się o idee wyższe, które realizują się w idei Chrystjanizmu. Kto chce poznać przyrodę, musi ją kochać. — Kto chce poznać dziecko, człowieka, musi mieć w duszy ideały chrześcijańskie i kochać je.

Jeżeli teraz punkt po punkcie wyżej przytoczonych przejdziemy, to zobaczymy, jak Ewangelja odpowiada tym pragnieniom i postulatom. Pedagogja dzisiejszy stawia charakter na pierwszem miejscu, a więc duszę człowieka całego. A czegoż innego uczył Pan Jezus? „I cóżby przyszło człowiekowi, choćby świat cały zyskał, świat wiedzy, umiejętności, a szkodę poniósł na duszy.“ Jego nauki mają tylko na myśli duszę, odrodzenie wewnętrzne, zbawienie, królestwo Boże. „Szukajcie najpierw królestwa Bożego, a to wszystko przydane wam będzie.“ (Łuk. XII. 31.)

Pedagogja żąda od człowieka twórczości i wysiłku radosnego pracy. A Pan Jezus? „Królestwo Boże u was jest.“ — Twórczość rozumie jako cichą współpracę, łaskę niby ziarna w ziemi a o atmosferę pogody zabiega. Gdzie może, łzy ociera, by radość panowała. Gdy uczy, żąda wysiłku myślowego ale dopomaga do rezultatu, by dać zadowolenie wewnętrzne.

Dzisiejsza pedagogja żąda jak najszerszej indywidualizacji — i pod tym względem niezrównaną jest Ewangelja; jak inaczej przemawia Pan Jezus do każdego, jak inaczej w każdej okoliczności. Znajdziemy tam wszelkie skale i odcienie i trzebaby analizować każdą pokolei rozmowę, każdy szczegół przypowieści, by dać dokładny obraz. Ażeby móc stosować zasadę indywidualizacji, trzeba znać przedmiot wychowania. Ktoż lepiej go znał kiedykolwiek jeśli nie Chrystus. On jeden może powiedzieć śmiało: „Znam moje i znają mnie moje.“

Wreszcie pedagogja żąda, by metodę udzielania wiedzy i sposób wychowania dostosować do potrzeb ducha narodu.

Pan Jezus jako Bóg przyszedł dla wszystkich, a jednak ucząc o swojej ziemskiej ojczyźnie tak wybitnie dostosowuje się do psychy wschodniego człowieka. Przypowieści osnute na tle ich zwyczajów, porównania zrozumiane tylko dla nich, są jedynym z licznych dowodów. Tak w wychowaniu jak nauczaniu uwzględniamy jako najważniejsze współczynniki: osobistość wychowawcy, osobistość wychowanka, metodę i środki.

Czytając Ewangelję i z niej chcąc wysnuwać pedagogiczne wnioski, przedewszystkiem uderza nas metoda i osobistość Boskiego Nauczyciela.

Z wszystkich zasad nauczania najwięcej znalazła zastosowania zasada, uznająca poglądowość i doświadczenie, pracę ręczną, metoda, uznająca logiczny postęp od znanego do nieznanego, od łatwego do trudnego, od doświadczenia do zasady.

Metoda, jako żywy wyraz zasad nauczania, przybierać może zależne od warunków postacie i wszystkie są z sobą związane wewnętrznie, każde stosownie do warunków i celu może mieć szersze lub węższe pole zastosowania. Dobra jest ta, która daje najpełniejsze zastosowanie w danych warunkach, bo nauczanie musi być twórcze. Tak mówi pedagogja, a przed chwilą słyszeliśmy, co mówi Ewangelja o twórczej metodzie Pana Jezusa.

Z metod różnych, z których każda przechodziła okres rozkwitu, spotykamy dziś jeszcze pozostałości i tak:

I. Metoda erotematyczna tj. metoda celowych zapytań i odpowiedzi, narzucająca już zgóry prawdę, jest używana w katechizmie. Metoda ta rozwija jednostronnie uwagę i biegłość w wysławianiu, ale mało daje dla samodzielności.

II. Metoda akroamatyczna czyli wykładowa ma różne odmiany czyli formy.

a) Opis. Jest to odtworzenie rzeczywistości; często nim posługujemy się w opowiadaniach np. w bajkach; musi mieć cechy artyzmu w kilku pociągnięciach ująć całość. Opis powinien być barwny, żywy, plastyczny, piękny, ścisły (porównanie).

Opis kształci wyobraźnię, wprzęga ją w pracę, uczy patrzeć, słuchać, czuć, myśleć. Dobry opis to broń nauczyciela (nieuwaga, niekarność).

b) Opowiadanie odbija inteligencję człowieka, słabsza gubi się w szczegółach, wyższa przedstawia fakty istotne. Opowiadanie kształci język. Przypomnijmy sobie teraz opisy i porównania ewangeliczne, ich jedność i cudowną obrazowość a zobaczymy, jakim Mistrzem w metodzie opisowej był Pan Jezus. On opisami i opowiadaniami zajmował wyobraźnię, by ona nie przeszkadzała wtedy, gdy odwoływał się do rozumu i woli.

Najpiękniejszą może jest pod tym względem przypowieść „o siewcy“ (jako opis) a „o synu marnotrawnym“ lub „10 pannach“ (jako opowiadanie).

Niema tu nic zbytecznego, każde słowo jest konieczne, odmierzone na wadze — a mimo to tyle proporcji i artyzmu. Pomijam w tej chwili całą głębię miłości w tych przypowieściach, ale zwracam jedynie uwagę na formę ich i metodę. Nieraz przypowieść, czy porównanie jak o ziarnie gorczycy, czy kwasie, składa się z kilku słów — a ileż mówi!

c) Wykład jest to systematyczne przedstawienie ustne nauki, zawsze liczy się z przygotowaniem słuchacza,

z rozwiniętą uwagą dowolną, zdolnością przetrawiania usłyszanej rzeczy, przyzwyczajeniem do wnioskowania.

Pan Jezus tej metody używa z faryzeuszami. Oni przedstawiają elitę umysłową, wyszkoleni w dysputach, oczytani, mogli skorzystać i przetrawić długie wywody Pana Jezusa o Swem Bóstwie, — jeśli nie skorzystali, to wina zatwardziałości serca, a nie niezrozumienia. Ale nawet w tej metodzie ile uwagi na samodzielną pracę myśli słuchacza. Metoda ta związana jest u Chrystusa Pana z metodą obustronnych pytań i odpowiedzi erotematycznych — co podnosi pierwiastek jej samodzielny i jest przykładem klasycznym, jak *metodę heurystyczną* najwięcej wartościową można zawsze stosować.

Zastosowanie heurezy jest bardzo obszerne i wszyscy oddać jej muszą pierwszeństwo, przedstawicielem jej najwybitniejszym jest sam Chrystus Pan.

Każdy na każdym stopniu ma wzór dla siebie. Ten kto zajmuje się najmłodszemi, widzi jak Pan Jezus zabawia wyobraźnię, jak nie moralizuje, jak się zniża do maluczkich, jak tuli i serdecznie obchodzi się, jak nie odstraszą surowością, jak pociąga dobrocią.

A potem, jak stopniowo wydobywa znaczenie ze swoich parabol i jak z temi, którzy postąpili, używa ich coraz mniej, jak przechodzi do dyskusji, jak rozwija wspaniale metodę heurystyczną, jak dochodzi do najsubtelniejszych filozofowań w dyskusjach z wykształconymi faryzeuszami. Te nieraz dziwią swą suchością i ścisłością — ale dla wystudzonego serca faryzeusza czyż potrzeba było zaprawy tkliwości, jaką spotykamy w Wieczerniku. I tam rzuca Pan Jezus metodę opisową, ale znając prostotę i szlachetność serc uczniów, a słabe wyszkolenie rozumu — serdecznie i ciepło przemawia.

Metodą swą Pan Jezus obejmuje całego człowieka, a więc wychowanie Jego jest *harmonijne*, jest i wszechstronne, bo zajmuje się tak duszą jak ciałem.

Widzieliśmy już, jak zajmuje wyobraźnię. Pamięć pobudza do działania przez odwoływanie się do przeżyć i przepisów starego zakonu. Uczy wnioskować, tworzyć sądy. Doskonale uwypukla

się stosowanie apercepcji zwłaszcza tam, gdzie Pan Jezus bierze tematy do swych nauk z otoczenia, z życia i zwyczajów swoich współziomków. Wpływa na sąd i wyrobienie sumienia (np. Samarytanin, przypowieść o godach itd.).

Uczucia kształci przez osobiste działanie, przez ukazywanie ideałów. Ale najwięcej uważa na wolę, przedewszystkiem szanuje jej wolność i nigdzie niema wzmianki, by przymusił kogo do naśladowania Siebie, do pójścia za Nim. Czeka z wymaganiami wyższemi, aż dusza ich zapragnie sama. Nie przyspiesza rozwoju — co również jest zasadą pedagogji.

Dobry pedagog, mający główny cel przed oczyma, wciąż przy każdej sposobności powtarza główny punkt, omawia, wpaja. Pan Jezus to wciąż czyni. Wciąż na cztery punkta podstawowe zwraca uwagę. Potrzeba wiary, ufności, modlitwy, miłości ofiarnej. Nigdy jednak nie przeciąża, nie nadużywa sił, które lepiej zna — niż słuchacze.

Jak ostrożnie postępuje w odsłanianiu Swego Bóstwa. A jaki skutek Jego postępowania? Grzesznicy stają się sprawiedliwymi (Zecheusz), inni wznoszą się jak Magdalena do świętości. Sprawiedliwi stają się świętymi bohaterami jak apostołowie.

Im kto wspaniałomyślniej się oddaje, tem wspanialsze rezultaty. To jest najlepszy dowód mistrzowstwa Chrystusa Pana, że umiał zawsze tak uderzyć, tak działać, że wydobył z duszy to, co najszlachetniejsze, Boskie.

W oddziaływaniu na drugich bez wątpienia grała ważną rolę Jego Osobistość.

Wiemy z pedagogji, jak ważną rolę gra przykład — indywidualność wychowawcy. Ona kładzie piętno na całem wychowaniu. Wady nasze odbijają się w metodzie, zalety nasze są najpodatniejszym czynnikiem.

Od wychowawcy pedagogja żąda: 1) miłości dziecka, celu i zawodu; 2) cierpliwości i wyrozumiałości; 3) łagodności ze stanowczością; 4) konsekwencji; 5) charakteru; 6) świadomości swego zadania i poczucia odpowiedzialności; 7) czystej intuicji.

Miłość wychowawcy ku młodzieży nie ma być czułostkowa, ale ma to być miłość jędrna, miłość życzliwości, przyjaźni — miłość duszy dziecka, miłość celu nadprzyrodzonego, ku któremu dziecko prowadzimy, miłość jego wieczności, miłość bezintere-

sowna, która w dziecku widzi obraz Boży, miłość, która nie gubi się w masie, ogóle, która kroczy za dzieckiem poprzez wszystkie trudy, a która musi wydobyć najróżnorodniejsze tony stosownie do potrzeb wychowawczych. Ma być tkliwa nawet pieszczotliwa, gdy dziecko strwożone, nieśmiałe. „Synaczkowie moi“, „nie bójcie się moja trzódko“. Ma być stanowcza, silna, strofująca — jak w czasie burzy na morzu. Miłość musi być nawet nieraz ciskająca gromy, jak w stosunku do faryzeuszów.

Nikt takiej miłości nie miał jak nasz Chrystus Pan, bo był Bogiem. Nikt większej miłości nie ma, bo Chrystus życie swe położył za przyjacioły i nieprzyjacioły swoje.

Że Pan Jezus przedewszystkiem kochał dzieci i ich przeznaczenie wieczne, mamy dowód na każdej karcie, w każdej rozmowie, a najpiękniej to się przejawia w scenie z dziećmi. Nie unosi się nad ich wdziękiem, czarem, ale mówi: „Patrzcież, abyście nie wzgardzili jednym z tych małych“.

Miłość Pana Jezusa jest heroiczna w wyrzeczeniu się siebie. W cudownej przypowieści o Dobrym Pasterzu, wskazuje, dokąd ma iść to wyrzeczenie się, dla siebie nie zostawiając ani chwili czasu, nie szuka rozgłosu ani uznania, a gdy płacze nad Jerozolimą, to dlatego, że widzi straszne skutki i odpowiedzialność za Bogobójstwo. — A ileż razy nam smutno, gdy nasza praca nie przynosi rezultatu, gdy nie mamy uznania, rozgłosu? Jak trudno nam ofiarę z czasu uczynić?

Z innych cech charakteru żądamy od wychowawcy, cierpliwości i wyrozumiałości. Gdyby nic innego Ewangelja nam nie dała, jak scenę z jawnogrzesznicą, wystarczyłoby nam i to dla charakterystyki postępowanie Chrystusa Pana.

Współczuje z winnym, bo zna ogrom nędzy ludzkiej, widzi jak na dłoni każdy tajemniczy dramat duszy.

A my jak często się gorączkujemy, i nie tyle niecierpliwią nas wady dzieci, same w sobie, jak czekanie na oglądanie owoców pracy.

Wychowawca musi być łagodnym a stanowczym. On nie dołamał chwiejącej się trzciny i nie zagasił tlejącego lnu, On tylko ma wyrzut w oczach dla ucznia zbłąkanego a słowa zachęty dla grzeszników i chorych, nie odstępując zarazem od Swoich żądań ani na włos; raz postanowione wymagania z konsekwencją prze-

prowadza. My zaś jak często chcemy kompromisu, zapominając że wszelkie ustępstwo mogłoby godzić w ideał prawdy. Stanowczość jednak musi być roztropna i dlatego tej kardynalnej cnoty wymaga się od wychowawcy. O tej cnocie Chrystusa świadczy cały sposób postępowania.

Pedagogja żąda od wychowawcy charakteru, a tu mamy do czynienia z nieograniczoną świętością, z najwyższym ideałem charakteru, z nieskończoną harmonją wewnętrzną i zewnętrzną, z czemś tak wielkiem, a pomimo to, uchwytnem i bliskiem, bo realnem — zaiste to charakter Boga - człowieka.

Te wszystkie cechy dobrego wychowawcy możemy sobie przyswoić i do tego ideału dążyć.

Jest jeszcze jedna cecha charakterystyczna, o którą musimy do pewnego stopnia również się starać — to świadomość Boskiego posłannictwa, poczucie autorytetu. Nikt nie dziwi się, gdy wysłannicy przeróżnych sekt amerykańskich stają przed nami w aureoli proroka, a dziwią się, gdy znajdzie się nauczyciel chrześcijanin, który czuje na sobie to namaszczenie boże, czuje się współpracownikiem Boga, jego zastępcą na ziemi.

Stąd płynie poczucie siły i odpowiedzialności. Umiejmy się tak wyliczać przed Bogiem i sumieniem jak Chrystus, gdy dziękował Ojcu, że nikogo nie stracił z tych, których otrzymał, umiejmy pod kątem tego wysokiego posłannictwa oceniać nasze błędy i nadużycia, by ich w przyszłości unikać i dociągnąć miary naszego ideału.

To wszystko jest tylko szkicem, są to tylko myśli, mające zachęcić do zgłębienia pedagogji Ewangelji, do wydobycia z niej nowych choć starych walorów, które jedynie mają moc przekształcić dzisiejsze społeczeństwo.

Lwów. S. Barbara Zulińska. C. R.

Jak nauka jest sztuką poznawania, tak sztuka jest nauką umiłowania, nauką odnajdywania w rzeczach ideału, nieocenioną dźwignią w kulturze wszechmiłości, która jest krwią życia duchowego. *Zygmunt Wasilewski.*

O REWIZJĘ LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

Artykuł p. Królińskiego p. t. „Najnowsze kierunki w literaturze dla dzieci i młodzieży“ porusza sprawę zaiste bardzo piekącą. Odpowiedni dobór lektury dla dzieci i młodzieży powinien być troską każdego wychowawcy. Jaką rolę odgrywa lektura w tym okresie życia, sądzę, że każdemu czytelnikowi jest wiadomo. Zresztą nie chodzi mi o przedstawienie korzyści, jakiej doznaje młodzież czytająca odpowiednio dobrane książki, lecz o przedstawienie istotnego stanu literatury najmłodszych.

Czy taką literaturę posiadamy? Owszem, a nawet możemy powiedzieć, że jest przebogata. Sądzę, że słowo „przebogata“ nie będzie za mocne, gdyż faktycznie tak jest. Rozpatrzmy jednakże jej wartość. Pod względem szaty zewnętrznej i piękności języka trzy czwarte ogólnej ilości wydanych książek dla młodzieży przedstawia się jeżeli już nie imponująco, to bardzo sympatycznie. Pod względem treści, to nie można tego o każdej książce powiedzieć. Co zaś jest treścią tych książek, to bardzo przystępnie i fachowo przedstawił w swoim artykule p. Króliński. Zaznaczam tylko swą zgodność z poglądem autora. Wspomniałem o efektownych trzech czwartych, cóż jednak składa się na tę niepozorną jedną czwartą? Otóż kryje się w niej zbrodnia, zbrodnia największa, jaka może być dokonana, bo nie na ciele, lecz na rozwijającej się duszy młodego pokolenia. Tę jedną czwartą stanowi nie kto inny tylko wydawnictwa brukowe, któremi wprost dławi się nasza dziatwa w okresie szkoły powszechnej, a jeszcze bardziej młodzież szkół średnich. Dość spojrzeć na kramiki uliczne, poobwieszane różnemi Jackami Teksasami, Patachonami itd., by wyrobić sobie pojęcie, jakie szalone spustoszenie musi szerzyć w duszy najmłodszej generacji ten papierowy polip.

Jeżeli więc mówi się o rewizji literatury dziecięcej, to mojem zdaniem należałoby zacząć nie od sporu, jaką ona być winna: romantyczna, pozytywistyczna, czy też fantastyczna, lecz od tych świstków kryminalnych, wciskanych do rąk naszej dziatwy za kilka groszy. Należy więc bezwzględnie świstki brukowe wytępić, a ich miejsce zastąpić prawdziwym pokarmem duchowym, rozwijającym nietylko zmysły, ale i uczucia.

Bolączką naszej literatury dziecięcej jest jej drogość. Jeżeli tworzą się domy wydawnicze dla groszowej książki beletrystycznej dla starszych, to tem bardziej powinny powstać wydawnictwa groszowe dla dzieci i młodzieży. Powinno to być pierwszą naszą troską.

A propos stanu obecnej naszej literatury dla dzieci i młodzieży (wymienione trzy czwarte), to zło, jakie może ona uczynić, jest minimalne w porównaniu ze złem, jakie wyrządza literatura brukowa. Prawda, że bezsensowność bajań o karzełkach, czarownicach, djabłach itp. same dzieci spostrzegają i odnoszą się do takiej literatury z pewnym rodzajem uprzedzenia. Za to opisy zjawisk z życia przyrody bardziej dzieciom przypadają do serca, jak też i odpowiednio opracowane wypadki z życia codziennego.

Wydawnictwa ostatnie wskazują jednakowoż na zrozumienie swojej misji. Przykładów mógłbym przytoczyć — wiele. Dla zilustrowania podam tylko jeden: Na stoliku mego wychowanka leży kilka książek. Przeglądam tytuły: „Na progu Polski“ Edwarda Słońskiego, „Córka Wodnicy“ Bronisławy Ostrowskiej, „Stary Ćwirk“ K. Rosinkiewicza (Rojana), „Bardzo dziwne bajki“ Kornela Makuszyńskiego. Dość ciekawe zestawienie. Obok fantastycznej „Wodnicy“ powieść historyczna „Na progu Polski“, która aczkolwiek przedstawia rzeczy realne, zdaje się jednak być baśnią cudowną, stokroć piękniejszą od wodnic, djabłów, czarownic, i innych przysmaczków. A cóż mówić o „Starym Ćwirku“, który tak przystępnie i barwnie zaznajamia nas z ptactwem swojskiem. „Bardzo dziwne bajki“ muszą nawet i starego porwać swoją niewymuszoną prostotą i szczerością uczucia, a choć to są przeważnie wypadki wzięte z życia, można z niedowierzaniem zapytać: „Bajka li to, czy nie bajka?“

Książek podobnych ma być już spora ilość. Widać więc w tym kierunku stanowczą poprawę. Musimy jednak pozbyć się świstków brukowych, wpychanych w rączęta naszej dziatwy przez żydowskich geszefciarzy, dążących do zdemoralizowania nas od fundamentów, od dziatwy. Jest to pasorzyt, który nas najbardziej dręczy i gryzie.

Kraków. Wł. Sosna.

PRZYCZYNKI DO NAUCZANIA JĘZYKA FRANCUSKIEGO W PIERWSZYM ROKU.

Nauczyć się języka żywego to znaczy nauczyć się przedewszystkiem nim mówić, bo tylko ten, kto umie mówić obcym językiem, rozumie go zupełnie.

Celem więc nauki języka nowożytnego musi być władanie tym językiem, a środkiem do osiągnięcia tego celu jest posługiwanie się stale danym językiem na lekcjach. Do tego przekonania przyszło wielu pedagogów w ostatnich dziesiątkach lat; także i nasze programy szkół wydziałowych żądają uzdolnienia i pewnej biegłości w poprawnem władaniu językiem obcym w zakresie materjału objętego nauką szkolną z szczególnem uwzględnieniem potrzeb życia praktycznego.

Niezawsze jednak uważano, że trzeba uczyć się języka mówiąc nim. Wszyscy jeszcze przypominamy sobie czasy, w których zaczęliśmy uczyć się języków żywych tłumaczeniem oderwanych zdań, i tylko w ostatnich latach naszego życia szkolnego uprawiali nauczyciele na początku lub na końcu lekcji pogadanki, bądźto na temat dowolny, bądźto na podstawie lektury. Sądzono, że uczeń winien posiąść język obcy, uprawiając przez szereg lat czytanie, tłumaczenie i prace pisemne.

I dzisiaj jeszcze mamy nauczycieli, którzy stosują metodę gramatyczną, wychodząc z założenia, że jedynym celem nauki języka obcego jest kształcenie ucznia pod względem gramatyczno-logicznym; nie chodzi im bowiem o praktyczne korzyści.

Praktyka wykazuje, że sposób naturalny nauczania języka obcego, czyli metoda bezpośrednia prowadzi jedynie do celu. Używanie tej metody sprawia coprawda więcej trudności. Nauczyciel powinien do tego stopnia władać językiem obcym, mianowicie francuskim, o który nam tutaj chodzi, aby mógł i w najwyższej klasie swobodnie nim się posługiwać. Lecz to nie wystarcza, nauczyciel musi oprócz tego mieć dobrą wymowę. Jest to bardzo ważną rzeczą, szczególnie dla nauki języka na pierwszym stopniu. Nauczyciel, który ma zły akcent, nie powinien nigdy uczyć początków języka francuskiego, bo poprawiać złą wymowę jest niezmiernie trudno i zajmuje bardzo dużo czasu. Z tego powodu uważam za konieczne, żeby nauczyciel przed rozpoczęciem pracy zawodowej w szkole spędził dłuższy czas zagranicą. Zalecałoby się również, co kilka lat przebywać jakiś czas w środowisku mówiącem danym językiem, aby poprawić akcent, który się zawsze psuje przez stałe mówienie językiem ojczystym.

W Francji jest regułą, aby młody student, przed zdawaniem „licence“, lub otrzymaniem „certificat d'aptitude“ był rok zagranicą, a przed zdawaniem „agrégation“ nawet dwa lata.

Z biegłością wyrażania się w obcym języku powinna się łączyć łatwość zadawania pytań. Coprawda wiele podręczników podaje „Questionnaires“. Osobiście nie korzystam z nich, uważam bowiem, że poszczególne pytania wynikają dopiero z każdorazowej odpowiedzi ucznia, tak, że nie można ich zgóry podawać. Takie „Questionnaires“ mają tylko wartość dlatego, że przypominają dzieciom pytania nauczyciela i ułatwiają domowe zadania.

Nasuwa nam się pytanie, kiedy w nauce języka francuskiego powinniśmy rozpocząć rozmówki.

Sądzę, że od pierwszej lekcji. Przyzwyczajmy ucho naszych dzieci od pierwszej chwili do obcych dźwięków. Z tego powodu także wydajmy każdy rozkaz, każdą uwagę w języku francuskim od samego początku, tak np.: Asseyez-vous, levez-vous, viens au tableau, efface le tableau itd.

Zapomocą odpowiednich gestów lub czynności odgadują dzieci z łatwością, życzenie nauczyciela. Trzeba żądać od uczniów, żeby każdą czynność, którą w danej chwili wykonują, wyrażali słowami np.: je sors du banc, je vais au tableau, je prends la craie, j'écris. Chciałabym jednak przestrzec przed jedną rzeczą, nie dajmy dzieciom za dużo na początek, bo mimo zdolności pojmowania i dobrej pamięci w tym wieku, nadmiar nowych wyrazów może spowodować zamęt. Zanim nauczyciel rozpocznie lekcję, powinien dokładnie wiedzieć, jakie nowe słowa, jakie nowe zwroty chce wpoić swym uczniom w danej lekcji. Gruntowne i sumienne przygotowanie się ze strony nauczyciela jest zatem nieodzowne. Fonetyczne ćwiczenia (o których trzebaby mówić osobno) łączą się również z rozmówkami.

Już Komeński mówił: „Treść nauki ustawicznie tak będzie układana, że udzielać będziemy uczniowi najprzód tego, co najbliższe, dalej co bliskie, potem odleglejsze, a wreszcie tego, co najbardziej odległe".

Trzymając się tej zasady, rozpoczynamy naukę języka francuskiego od tego, co dla ucznia najbliższe, tj. od przedmiotów znajdujących się w klasie. Nauczyciel wskazuje przedmiot i mówi powoli i bardzo wyraźnie nazwę np.: un mur. Każe wyjść z ławki poszczególnym uczniom, dotknąć przedmiotu i wymówić głośno i wyraźnie słowo: un mur. Następnie cała klasa, wskazując ścianę, powtarza wyraz, z początku bardzo powoli, później trochę prędzej. Jeżeli wszyscy uczniowie mówią średniem natężeniem głosu, usłyszy nauczyciel błędne wymówienie wyrazu. W takim wypadku wywołuje tych uczniów i każe im wymawiać wyraz osobno. Mówienie chórem w nauczaniu języka obcego jest bardzo ważne, porywa nieśmiałych i ćwiczy doskonale wymowę. W taki sposób uczą się dzieci kolejno nazw części klasy: un mur, un plafond, un plancher, une fenêtre, une porte, une classe. Przez akcentowanie un, une, zwraca się uwagę na różnicę rodzaju gramatycznego. Jeżeli wszystkie dzieci rozumieją i dobrze wymawiają wyżej wymienione wyrazy, mówi nauczyciel, wskazując znowu na przedmioty: c'est un mur, więc całe zdanie, a dzieci powtarzają jak poprzednio. Następnie można używać pytań: Qu'est-ce que c'est? Bez wątpienia, zamiast odpowiedzi, powtórzy dziecko pytanie qu'est-ce que c'est? Trzeba więc dziecku dać gotową odpowiedź: c'est un mur, i tak długo, aż wszystkie dzieci zrozumieją, że na pytanie: qu'est-ce que c'est, trzeba dać odpowiedź: c'est un mur. Stopniowo przechodzimy nazwy wszystkich przedmiotów znajdujących się w klasie i przedmiotów będących w posiadaniu uczniów, z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym. Dla urozmaicenia łączymy z rzeczownikami: voici, voilà, il y à, ici, là, je montre, liczbę mnogą np.: l'éponge et la craie sont là itd. Na następnych lekcjach ćwiczy się przyimki: le cahier est sur la table, le livre est sous le banc itd., liczebniki do 10, liczbę mnogą rzeczowników, połączenie przymiotników

i rzeczowników: le mur est gris, je montre le mur gris, le crayon est long, je montre le long crayon. Przystępujemy teraz do formy pytającej: est-ce un mur?, na co musimy ćwiczyć odpowiedź: oui, Monsieur, oui, Madame, c'est un mur; non, Monsieur, non, Madame, ce n'est pas un mur. Przez te ćwiczenia osiągamy to, że wyobrażenie pozajęzykowe (przedmiot stół) łączy się bezpośrednio z wyobrażeniem językowem obcej mowy (la table). Dotychczas używaliśmy tylko trzeciej osoby. Postępujemy teraz krok naprzód i zaczynamy odmianę czasowników.

Ponieważ trzecia osoba dzieciom znana, wychodzimy od tego:

Charles est dans la classe. Il est dans la classe.
Marie est dans la classe. Elle est dans la classe.

W połączeniu z tem bierzemy liczbę mnogą:

Charles et Pierre sont dans la classe. Ils sont dans la classe.
Marie et Anne sont dans la classe. Elles sont dans la classe.

Pierwszą osobę pojmują dzieci bez trudności. Nauczyciel mówi, wskazując na siebie: *je suis* dans la classe, *je suis* sur l'estrade, *je suis* dans le corridor, akcentując je suis. Każe następnie jednemu z uczniów stanąć np. na podjum. Nauczyciel pyta: où es-tu? Uczeń, wskazując na siebie, musi odpowiedzieć: je suis sur l'estrade. Innemu uczniowi każe nauczyciel stanąć np. na ławce, pytając znowu: où es - tu? itd.. itd.

Uczeń idzie na rozkaz np. na korytarz, a nauczyciel mówi: tu es dans le corridor, uczniowie kolejno wskazują na niego i mówią: tu es dans le corridor. Liczbę mnogą ćwiczy się w ten sam sposób. Nauczyciel staje z kilku uczniami na podjum i mówi: nous sommes sur l'estrade, uczniowie powtarzają to, następnie cała klasa. Potem wskazuje nauczyciel na dzieci, siedzące w ławkach i mówi: vons êtes dans les bancs. Znowu powtarzanie. Ćwiczenia takie przeprowadza się tak długo, dopóki cała klasa nie włada swobodnie poszczególnemi osobami czasownika. Następnie ćwiczy się systematycznie czas teraźniejszy w całych zdaniach i na wielu przykładach:

Je suis sur l'estrade, tu es sur l'estrade itd.

Tak przerabiamy i avoir i czasowniki pierwszej konjugacji. Aby dzieciom ułatwić zapamiętanie końcówek, ćwiczę w ten sposób, że każę zawsze dodawać końcówkę:

je marche- e; tu marches - es; il marche - e;
nous marchons- ons; vous marchez - ez; ils marchent- ent.

Omawiając odmianę czasowników, trzeba wybierać takie, których czynność mogą dzieci natychmiast wykonać np.: marcher, fermer, sonner, mesurer, accrocher. Dla urozmaicenia lekcji, wzbogacenia zasobu słów i dla wprawy łączymy coraz to inne rzeczowniki z czasownikami. Jeżeli dzieci znają już formę twierdzącą, przechodzimy formę przeczącą itd. W stosunkowo krótkim czasie przyswoją sobie dzieci cały szereg słów i form. Trzeba sobie jednak zawsze uprzytomnić, że w każdem krótkiem zdaniu wymówionem przez nauczyciela lub

przez uczniów chodzi także o poprawną wymowę każdego dźwięku. Ważne bardzo jest również łączenie słów (liaison des mots) elle est dans une classe itd. Nie wolno nigdy rozrywać słów należących do siebie. Im lepsze i pewniejsze damy dzieciom podstawy, tem lepiej i szybciej możemy dalej budować. Powierzchowne traktowanie przedmiotu mści się najwięcej na polu wymowy. Z drugiej strony nie wolno spodziewać się odrazu doskonałych wyników. Ucho i narządy wymowy wymagają pilnego ćwiczenia. Trzeba ćwiczyć i ćwiczyć, wymawiać, powtarzać, pojedyńczo, chórem, i przytem, mimo ruchliwości i żywości, muszą uczniowie uważać na każdą wskazówkę, co do uformowania warg, trzymania języka i otwierania ust.

Przy mówieniu chórem winien nauczyciel dążyć do tego, żeby każdy uczeń tak starannie wymawiał wyrazy, jak gdyby sam jeden mówił. Powodzenie nauczyciela w nauce początkowej języka obcego jest po większej części kwestją dyscypliny. Rezultat pracy zależy więc od bezpośredniego, osobistego wpływu nauczyciela na każdego ucznia.

Następnym materjałem przeznaczonym na rozmówki będzie ciało ludzkie. Dzieci poznają najpierw nazwy części ciała a potem ubrania. Naturalnie wzbogacamy równocześnie i inny zasób wyrazów, jak: czasowniki i zaimki osobiste itd. W ten sposób powstaje cały szereg nowych ćwiczeń. Chcę przytoczyć tylko jeden przykład, jak praktykuję podobne rozmówki: „Comme je me lave le matin". Potrzebna nam do tego celu miednica, dzbanek, kawałek mydła, ręcznik, wiadro itd. Nazywam najpierw przedmioty nieznane, każę powtarzać i napisać je na tablicy, potem wywiązuje się następująca rozmówka:

Je prends le pot à eau; je verse de l'eau dans la cuvette, l'eau est froide, l'eau est chaude, je prends du savon, je lave mon visage, mes oreilles, mon cou, ma poitrine, mes bras, mes mains; je prends la serviette de toilette, j'essuie ma figure...; je mets la serviette de toilette sur la chaise, je brosse mes ongles avec une brosse à main, je prends un verre, je verse de l'eau de la carafe dans le verre, je prends la brosse à dents, je brosse mes dents.

Nauczyciel daje rozkazy np.: prends le pot à eau! uczeń wykonuje czynność tę i mówi przytem: je prends le pot à eau. Nauczyciel: verse de l'eau dans la cuvette! Jeżeli uczniowie nie znają wyrazu verser, pokazuje nauczyciel czynność itd. Wszystkie te rozmówki wymagają od nauczyciela najdokładniejszego przygotowania się. Musi zastanowić się nad przebiegiem lekcji i brzmieniem zwrotów, które zamierza ćwiczyć, i tego planu musi się dokładnie trzymać. Zbyt szybkie zmienianie tematu przeszkadzałoby w osiągnięciu celu. Zaleca się także używać na początku stale tej samej formy pytań, aby one się stały bezpośrednią własnością ucznia.

Teraz przyglądamy się bliżej naszemu otoczeniu, budynkowi szkolnemu, boisku, ogrodowi, ulicom, aż dojdziemy do środowiska, w jakiem uczeń spędza czas pozaszkolny. Tu jest mu wszystko znane; tylko nie widzi tego bezpośrednio. Jak mówić o tych rzeczach bez używania języka ojczystego?

Pomagają nam tutaj obrazy. (Szczęśliwy ten nauczyciel, który ma dar rysowania). Wywiąże się następująca rozmówka:

Notre salle à manger; ma chambre à coucher; la mère met la table; notre dîner; notre ville itd.

Czego nie można narysować, pokazujemy na obrazach ściennych. Jak się przedstawia omówienie obrazu? Najpierw każę dzieciom wymienić wszystkie przedmioty i czynności, które im są znane. Cośkolwiek każdy uczeń będzie mógł powiedzieć, bo przygotowałam już ten materjał w poprzednich lekcjach, używając to rzeczownika, to przymiotnika lub czasownika, potrzebnego do omówienia obrazu. Myśl ta, że już coś umie, dodaje uczniowi otuchy. Przy pomocy pytań uzupełniam materjał. Zapoznaję następnie dzieci z nieznanemi im dotąd wyrażeniami i zwrotami np.: La grand'mère tient le bébé sur les genoux, każę to zdanie powtarzać, pojedyńczo, chórem, poczem zadaję pytanie: qu'est-ce fait la grand'mère, aby otrzymać na moje pytanie odpowiedź twierdzącą, zawierającą myśl i wyrażenie, zawarte w pytaniu: la grand'mère tient le bébé sur les genoux. Próbujmy objaśnienie obrazu wiosny Hölzla. Niepożądane jest omawianie odrazu całego obrazu. Najlepiej przerabiać go w częściach np.: la ferme, le moulin, les champs, le château itd. Dobrze jest nazwać osoby, zaznaczyć zawód, zajęcie itd. Jeżeli uczniowie znają nazwy osób, zwierząt, przedmiotów, mogę pytać o ich liczbę: combien de garçons vois-tu? combien de poules picorent les grains?, o kolory: de quelle couleur est la maison, le toit? mogę ćwiczyć przyimki: le garçon est debout derrière la palissade, le nid de cigogne est sur la cheminée; następnie czynności: le grand-père enleve le chemilles; la mère prépare le dîner.

Objaśnienie treści obrazu przez samego nauczyciela w formie opowiadania powinno być wyjątkiem, nie regułą. Opowiadania takie mają wartość o tyle, o ile służą uczniom jako model i bodziec do zwięzłego opowiadania. W końcu dzieci, pokazując, opowiadają głośno, wyraźnie i powoli treść. Na początku uczniowie napotykają na wielkie trudności, bo umieją już coprawda odpowiadać na pytania, lecz trudno im kilka zdań w całości wypowiedzieć.

Wreszcie będziemy mówić o takich rzeczach, które dzieci przechowują w pamięci jako wspomnienia. Tematem takich rozmów byłby np.: Mon chemin à l'école; une promenade dans la forêt; le marché itd. Przy takich tematach można doskonale ćwiczyć czasy jak imparfait, passé défini, passé indéfini, futur w połączeniu z aujourd'hui, hier, demain, maintenant, le matin, à midi, le soir. To naprowadza nas na temat metody bezpośredniej i gramatyki.

Gramatykę, przeznaczoną na pierwszy rok, można, mojem zdaniem, przerobić w języku francuskim w połączeniu z rozmówkami. Rodzaj rzeczowników poznaliśmy np. wymieniając różne nazwy przedmiotów, akcentując zawsze różnicę *un, une, le, la*. Odmianę rzeczowników ćwiczę najpierw przy imionach własnych, mówiąc o rzeczach używanych przez uczniów:

1. Charles a un plumier.
2. Le plumier de Charles est dans le sac.
3. Charles donne le sac à Pierre.
4. Je loue Charles.

Potem ćwiczymy odmianę rzeczowników z zaimkiem dzierżawczym, wskazującym i w końcu z rodzajnikiem. Ćwiczenie przypadków w całych zdaniach jest konieczne. Zmiany osób i liczb, stanowią urozmaicenie przy takich ćwiczeniach gramatycznych.

Metoda bezpośrednia i czytanie. W podręcznikach znajdują się małe czytanki, które odnoszą się do przedmiotów, znajdujących się w klasie; uwzględniają także ciało ludzkie, ubrania, życie rodzinne itd. Niektórzy nauczyciele zadowalają się w nauce języka francuskiego czytaniem, tłumaczeniem i operowaniem regułami gramatycznemi. Metoda taka, używana z umiejętnością, prowadzi do doskonałego zrozumienia materjału naukowego, lecz nigdy do mówienia językiem żywym, co jest według mnie jedynym celem nauki w naszych szkołach. Każda czytanka musi być poprzedzona rozmówkami, zapomocą których dziecko pozna dotąd nieznane wyrazy, zachodzące w czytance. Po takiem przygotowaniu dopiero każe nauczyciel wziąć książki i czyta przed klasą tekst, aby ucho ucznia przyzwyczaić do akcentu i dźwięków fonetycznych języka francuskiego. Następnie czytają tekst zdolniejsi uczniowie, po nich mniej rozwinięci, w końcu cała klasa. Po czytaniu zadaje nauczyciel pytania w zakresie materjału znanego już uczniom z poprzedniej pogadanki. Taki sposób przerabiania materjału ułatwia także bardzo uczenie się słówek. Przy końcu roku szkolnego muszą uczniowie umieć w krótkich zdaniach opowiadać.

Rozmówki uczniów pomiędzy sobą. Jednem z najważniejszych zadań nauczyciela jest przeprowadzenie lekcji w sposób zajmujący i zachęcający całą klasę do współpracy. Najlepiej odpowiadają temu celowi rozmówki, prowadzone między uczniami, co, nawiasem mówiąc, dzieci bardzo lubią. Nie jestem jednak za tem, ażeby dzieci odgrywały rolę nauczyciela i zadawały pytania, co jest zbyt trudne dla dzieci uczących się pierwszy rok języka. Przedstawienie treści czytanki przez uczniów, bardzo ożywia lekcję. Mielibyśmy więc ćwiczenia: „Charles chez le papetier". Jeden chłopiec jest kupcem, drugi kupującym. Albo inny temat: „Au marché" itd.

Zadanie mowy ojczystej w nauce języka francuskiego i wartość metody bezpośredniej. Na jedno pytanie należy jeszcze odpowiedzieć. Czy można i czy należy używać mowy ojczystej przy nauce języka francuskiego? Odpowiedź brzmi: o ile możliwe, najmniej. Wszystko, co da się pokazać lub tłumaczyć gestami, tego nie powinno się przekładać na język ojczysty. Przez wyłączne używanie języka obcego nauczą się dzieci myśleć w tym języku. Nauczą się przedewszystkiem łączyć wyobrażenia pozajęzykowe z wyobrażeniami językowemi obcej mowy, pomijając język ojczysty. Lecz chciałabym zrobić jedno zastrzeżenie. Nauka ma uwzględniać wszystkie dzieci. Niestety, mamy w klasie oprócz inteligentnych dzieci, większą liczbę mniej zdolnych. Myślę, że nie szkodziłoby, gdybyśmy ze względn na nie, używali do objaśnienia rzeczy abstrakcyjnych języka ojczystego. Po drugie służy mi język polski czasem jako środek kontroli, po trzecie ułatwia uczniom w początkowych lekcjach zrozumienie rozkazów, danych po francusku. W zasadzie więc jestem za tem, żeby nauka odbywała się możliwie w języku obcym.

Oprócz korzyści wymienionych poprzednio, ma metoda bezpośrednia tę wartość, że jest i naturalna i psychologiczna, bo odbywa się w podobny sposób, jak uczenie się języka ojczystego. Powiększa również zainteresowanie i radość dzieci przy nauce, tak, że udział całej klasy jest żywszy. Trudy podjęte w pierwszym i drugim roku przynoszą później dobre wyniki i zadowolenie.

Poznań. K. Nowacka.

PRZEGLĄD CZASOPISM.*)

RELIGJA.

Ks. M. S.: Kulturalna i społeczna doniosłość katolicyzmu. Przewodnik Społeczny 1925, sierpień — wrzesień 515—530.

PSYCHOLOGJA.

J. Segał: Marzenia na jawie a struktura fantazji. Przegląd Warszawski 1925, maj 149—157, czerwiec 299—316.

Z. Ziembiński: Dwa stanowiska w psychologji. SZ P 1925, zeszyt II. 101—117.

H. Życzyński: Opracowania metody testów. M P 1925, sierpień—wrzesień 218 — 229.

HISTORJA PEDAGOGJI.

Mł. Horoch: Szkoła pracy w rozwoju historycznym. Ż SZ 1925, październik 286 — 294.

WYCHOWANIE.

J. Blaike: Wychowanie dla państwa. P N 1925, czerwiec 8 — 10.

L. Jaxa Bykowski: Jakie badania z dziedziny pedologji może prowadzić nauczycielstwo szkół powszechnych. SZ 1925, zeszyt X—XI 222—227.

Dr. Koperska: Wychowanie społeczne. Przewodnik Społeczny 1925, sierpień — wrzesień 481—490.

Dr. Z. Korczyńska: O niektórych zagadnieniach etycznych w wychowaniu. Przewodnik Społeczny 1925, sierpień wrzesień 490 — 496.

J. Kozłowska: Czy szkoła ma wychowywać młodzież. S T 1925, wrzesień 477 — 479.

Z. Mysłakowski: Rozwój naturalny i czynniki wychowania. (Dokończenie.) Kwartalnik Filozoficzny 1925, zeszyt III. 257 — 285.

M. Orłow: W sprawie kształcenia osobowości dziecka. SZ i N 1925, październik 205—210.

Ks. St. Piasecki: Jakiego człowieka chcemy wychować. N SZ 1925, październik 11 — 14.

A. Reinerowa: Pogląd Marji Montessori na wychowanie elementarne. Ż SZ 1925, wrzesień 250 — 260.

S. B. Żulińska: Kilka słów o wychowaniu społecznem. M K i W 1925, październik 305—315.

* * *: Dzieci moralnie zaniedbane, jako naglący problemat szkolny. N P 1925, lipiec 2 — 5.

METODYKA.

Dr. J. Bogdanowicz: Amerykańskie metody nauczania higjeny w wieku dziecięcym. WP 1925, październik 7—10.

Dr. M. Polaczkówna: Metoda nauczania geografji na podstawie atlasów krajoznawczych. SZ 1925, zeszyt VIII—IX 186 — 189, X — XI 230 — 232.

St. L. Ziemiecki: Uwagi o metodzie nauczania fizyki. P M F 1925, zeszyt I — II str. 1 — 7.

HIGJENA.

St. Ciechanowski: Rola lekarza w wychowaniu, w szczególności w wychowaniu fizycznem. W F 1925, lipiec — grudzień 180 — 187.

F. Fidziński: O obowiązkowe nauczanie higjeny w szkołach. P 1925, sierpień — wrzesień 1—4.

Dr. T. Jaroszyński: Rola psychologa w wychowaniu fizycznem. W F 1925, lipiec — grudzień 188 — 195.

K. Jonscher: O przeciążeniu młodzieży szkolnej. W F 1925, lipiec — grudzień 141 — 151.

---

*) Zestawienie skrótów, używanych stale w naszym „Przeglądzie czasopism":

B P — Bibljografja Pedagogiczna. B K P — Biuletyn Koła Psychologicznego. Bn P — Biuletyn Pedagogiczny. G N — Głos Nauczycielski. M — Muzeum. M K i W — Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy. M P — Miesięcznik Pedagogiczny. N L — Nauczyciel Ludowy. N P — Nauczyciel Polski. N G — Nasz Głos. N SZ — Nasza Szkoła. N i SZ — Nauka i Szkoła. O n D — Opieka nad Dzieckiem. O P — Oświata Polska. P — Pedagogium. P N — Poradnik Nauczycielski. P M F — Przegląd Matematyczno-Fizyczny. P O P — Polska Oświata Pozaszkolna. P SZ — Praca Szkolna. P O — Przegląd Oświatowy. P P — Przegląd Pedagogiczny. R P — Ruch Pedagogiczny. S SZ — Sprawy Szkolne. S T — Sprawy Towarzystwa. SZ — Szkoła. SZ i N — Szkoła i Nauczyciel. SZ P — Szkoła Powszechna. SZ S — Szkoła Specjalna. SZ — Szkoła Śląska. W F — Wychowanie Fizyczne. W P — Wychowanie Przedszkolne. Ż SZ — Życie Szkolne.

Dr. J. Oziębłowski: W sprawie przeciążenia młodzieży szkolnej. W F 1925, lipiec — grudzień 157 — 167.

Dr. A. Tarnawski: O chodzeniu boso i pielęgnowaniu nóg. W F 1925, kwiecień — czerwiec 87—93.

Dr. S. Szuman: Jak lekarze szkolni mogą przeciwdziałać przeciążeniu uczniów nauką szkolną. W F 1925, lipiec— grudzień 151 — 157.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

Wł. Gacki: W przededniu wielkich reform w szkolnictwie. S i N 1925, czerwiec — wrzesień 161 — 164.

F. Hollitscher: W sprawie podziału uczniów na zdolnych i mniej zdolnych. SZ 1925, zeszyt VIII — IX 197 — 199.

Dr. Wł. Jarecki: Braki szkolnictwa specjalnego w Polsce. SZ S 1925, kwiecień — czerwiec 211 — 218.

M. C. Łubieńska: Przyczynek do dziejów szkolnictwa polskiego w Wielkopolsce. Przegląd Powszechny 1925, listopad 170 — 183.

E. Matuszak: Chwasty na niwie konferencyj rejonowych. Ż SZ 1925. wrzesień 245 — 250.

B. Nawroczyński: O ustrój naszego szkolnictwa. S T 1925, październik 539 — 543, 553 — 557

H. Rowid: Instytuty i studja pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych. R P 1925, maj — czerwiec 146 — 154.

— : Podstawy socjologiczne szkoły twórczej. R P 1925, wrzesień 201 — 207.

— : Ustrój szkolnictwa w Polsce. R P 1925, październik 251—259.

St. Skawiński: Władze szkolne. SZ i N 1925, październik 201 — 205.

J. Żebrok: Stanowisko i obowiązki kierownika szkoły powszechnej. M P 1925, sierpień — wrzesień 209 — 213.

SZKOLNICTWO ZAGRANICĄ.

J. Hellmann: Ustrój i organizacja szkolnictwa w Belgji. S SZ 1925, zeszyt III 158 — 175.

Ks. A. Lorens: O „ćwiczeniówkach.“ S T 1925, wrzesień 484 — 486.

H. Ryszkowska: Z wycieczki do Pragi Czeskiej. SZ P 1925, zeszyt II 155 — 169.

St. M. Studencki: Kształcenie nauczycieli w Szwecji. P 1925, październik 1 — 4.

T. Szczerba: Reforma szkolnictwa elementarnego we Włoszech. I. S SZ 1925, zeszyt III 144 — 158.

M. Wawrzynowski: Szkolnictwo specjalne w Austrji. SZ S 1925, kwiecień — czerwiec 205 — 211.

***: Ustawy szkolne w Czechosłowacji. M P 1925, sierpień — wrzesień 230 — 242.

NAUCZYCIEL.

H. Galle: Walka z nauczycielem. S T 1925, październik 537 — 539.

Br. Gebert: Kwalifikowanie nauczycieli szkół powszechnych przez inspektora szkolnego. S SZ 1925, zeszyt III 137 — 143.

T. Szczerba: Sprawa kształcenia nauczycieli u obcych. SZ 1925, zeszyt VIII — IX 181 — 186, zeszyt X — XI 227 — 229, zeszyt XII 247 — 258.

***: Czytelnictwo nauczycielskie. S T 1925, listopad 609 — 610.

T. Szczerba: Sprawa kształcenia nauczycieli u obcych. SZ 1925, zeszyt VIII — IX 181 — 186.

JĘZYK POLSKI.

T. Czapczyński: Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej. R P 1925, maj — czerwiec 165 — 173, wrzesień 212 — 219.

St. Moritz. Lektura „Gry Wolskiego.“ S i N 1925, czerwiec — wrzesień 188 — 191.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski.   Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KSIĘGARNIA M. ARCTA, WARSZAWA.

Domaniewski Janusz. *Zoologja.* Podręcznik dla szkół średnich. Wydanie IV. Z 215 rysunkami, 10 tablicami kolorowemi i mapką zoogeograficzną. Str. 218. Cena zł 6,—.

Czwarte wydanie tego znanego podręcznika, poleconego do użytku szkolnego przez Ministerstwo Oświecenia, nie przynosi nic nowego w treści, natomiast strona techniczna przedstawia się znacznie lepiej: papier, druk, odbicie rycin bardzo dobre, atlasik barwnych tablic wykonany wzorowo. Książka nie wymaga pochwały recenzenta: czwarte wydanie i polecenie Ministerstwa przemawiają za nią dostatecznie.

Szczawiński Z. *Zadania maturalne z matematyki.* Wydanie 3-cie, poprawione i znacznie powiększone. Str. 72. Cena zł. 2,—.

Dla eksternów i uczniów 9-ej klasy gimnazjalnej „Zadania maturalne" są środkiem do zdobycia zamierzonego celu. Zadania, zebrane w 3-ciem wydaniu, stanowią materjał egzaminacyjny z ostatnich sześciu lat, przeważnie zakwalifikowany przez Min. W. R. i O. P. jako tematy przy egzaminach maturalnych. Autor podał je częściowo z rozwiązaniami, częściowo bez rozwiązań do samodzielnego opracowania przez ucznia.

Szelągowski Adam. *Dzieje powszechne w zarysie.* Podręcznik do nauki historji na stopniu wyższym szkół średnich. Część czwarta. Okres nowoczesny, ze 127 ryc. Str. XII+380. Cena zł 8,—

Okres nowoczesny obejmuje u prof. Szelągowskiego, zgodnie z programem szkolnym, lata 1799 (konsulat Napoleona) do dni ostatnich. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział czwarty (od wybuchu wojny światowej do dni ostatnich), złożony z 80 stron druku; jest to jakoby pierwsza historja wojny europejskiej w podręczniku szkolnym, pierwszy generalny przegląd tych wydarzeń dziejowych, które spowodowały powstanie Państwa Polskiego. Ponieważ cały podręcznik dziejów powszechnych prof. Szelągowskiego omawia dzieje powszechne na tle dziejów Polski, przeto i ten rozdział uwzględnia najdokładniej sprawy polskie w okresie wojny światowej, zakończony uchwaleniem Konstytucji marcowej 1921 r. Książka ta w wydaniu poprzedniem była polecona przez Min. W. R. i O. P. do użytku szkolnego. Wydanie bardzo staranne, materjał ilustracyjny dobrany jest umiejętnie.

Wąsik Wiktor. *Tematy z języka łacińskiego.* Na klasę V i VI. Teksty łacińskie do ćwiczeń piśmiennych. Serja I. Tematy 1—53, Str. VIII+luźnych kartek 53, w teczce. Cena zł 3.—

— To samo, na klasę VII i VIII. Serja I. Tematy 1—58. Str. VIII+luźnych kartek 58. W teczce. Cena zł 3.—

Program nauczania filologji klasycznej w gimnazjach wymaga, między innemi, tłumaczeń piśmiennych z języka łacińskiego na polski, do czego potrzebne są wyjątki wzorowo opracowanych tekstów z różnych autorów greckich i rzymskich, poetów i prozaików. Rzadko który fragment, wyjęty żywcem z autora, nadaje się jako tekst do ćwiczeń piśmiennych dla uczniów: przeważnie należy dokonać wielu redakcyjnych i literackich przeróbek, by spreparować go odpowiednio do użytku szkolnego. Serje tematów z języka łacińskiego, wydanych przez W. Wąsika, zawierających teksty do ćwiczeń piśmiennych, które obecnie omawiamy, mają trudności te usunąć i ułatwić nauczycielom pracę szkolną w zakresie ekstemporaljów. Tematy te przedstawiają materjał udzielony przez Kuratorja Okręgów Szkolnych Warszawskiego i Pomorskiego przerabiany w komisjach dla eksternów. W obszernych przedmowach do obu seryj wydawca wyjaśnia wartość zebranego materjału, w jaki sposób go stworzono i jak go stosować należy, odsyłamy więc zainteresowanych do książek, których praktyczne znaczenie każdy nauczyciel już z powyższego oceni.

Najpiękniejszym podarkiem gwiazdkowym dla młodzieży są

I S K R Y

Redaktor W. Kopczewski.

Pierwszy numer czwartego rocznika wyjdzie już 19 grudnia 1925 r

Każdy prenumerator, który wpłaci do dnia 31-go stycznia 1926 r. prenumeratę **roczną** otrzyma **B. Ostrowskiej:** Książkę jutra oraz jeden z następujących dodatków według wyboru:

1. **K. Dickens:** Maleńka Dorrit
2. **J. Marcinowska:** W upalnem sercu Wschodu
3. **J. H. Fabre:** Szkodniki
4. „ „ Nasi sprzymierzeńcy

} broszurowane

5. **Kalendarz Iskier** na rok 1925/26
6. **Ks. Z. Bielawski:** U stóp Jezusa i tegoż autora Szkoła Chrystusowa, oba modlitewn. równocześnie

} w kartonie

Przy przedpłacie **półrocznej** w tym samym terminie otrzyma **B. Ostrowskiej:** Książkę jutra oraz jedną z następujących premij:

1. **Ks. Z. Bielawski:** U stóp Jezusa
2. „ „ Szkoła Chrystusowa

} w kartonie

Warunki prenumeraty:

w Warszawie i Lwowie (bez przesyłki)		**w reszcie Polski** (z przesyłką)	
Rocznie	zł 16,—	Rocznie	zł 19,60
Półrocznie	„ 8,50	Półrocznie	„ 10,30
Kwartalnie	„ 4,50	Kwartalnie	„ 5,40
Miesięcznie	„ 1,70	Miesięcznie	„ 2,—

Przedpłatę najlepiej uiszczać blankietem P. K. O. na Nr. 149 598 Książnica-Atlas, Lwów — (albo na Nr. 117) Książnica-Atlas, Warszawa.

Administracja:

KSIĄŻNICA-ATLAS T. N. S. W.

LWÓW, CZARNIECKIEGO 12.

WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59.

klasy pierwszej.
Nakładem: „Przyjaciela Szkoły“
Poznań, ul. Różana 4a. Tel. 19-23.

A Ą B C Ć Cz Ch D Dz

Dż Dź E Ę F G H I J K L Ł M N Ń

O Ó P R Rz S Ś Sz T U W Y Z Ż Ź

a a a a a a a a ą ą ą ą b c ć ci cz ch

d dz dż dź dzi e e e e e e e e ę ę ę ę

ę f g h i i i i i i i i j k l ł m n ń ni o o o o o

o o o o ó ó ó ó ó p r rz s ś si sz t u u u u

u u u u u u w y y y y y y y y y y z z zi ż ź

...ośrodz ... sm ... [illegible] ... formularz ...
początku roku szkolnego wydaliśmy w nakładzie kilku tysięcy egzemplarzy **Alfabet dla dzieci szkolnych klasy pierwszej** według układu i wskazówek kolegi *A. D.*

Celem zapoznania z naszemi intencjami wydawniczemi Inspektoraty Szkolne, wysłaliśmy pp. Inspektorom po jednym egzemplarzu alfabetu z prośbą o wypowiedzenie zdania co do jego celowości i użyteczności.

Aby i ogół Szan. Czytelników „Przyjaciela Szkoły“ zaznajomił się z tym alfabetem, dołączamy egzemplarz do zeszytu Nr. 19 (poświęconego sprawie nauczania języka polskiego), podając zarazem na odwrotnej stronie kilka uwag o „Alfabecie,“ napisanych przez inicjatora tegoż kol. *A. D.*

Uważając sprawę tę jako próbę metodyczną, otwieramy nad nią dyskusję na łamach „Przyjaciela Szkoły.“

Przy innych podobnych zamiarach prosimy Szan. Czytelników korzystać również z usług „Drukarni Pedagogicznej.“

Poznań, 5 grudnia 1925. Redakcja „Przyjaciela Szkoły.“

Alfabet ruchomy.

W programie Ministerstwa dla języka polskiego, na str. 21 czytamy: „Użycie abecadła ruchomego jest bardzo wskazane. Pozwala ono tworzyć różne kombinacje i naukę czyni bardzo zajmującą.“

„Przyjaciel Szkoły“ umieścił w nr. 18 z 20 listopada 1923 r. artykuł p. Arnoldowej[1]), kierowniczki szkoły ćwiczeń państw. seminarjum naucz. żeńsk. we Lwowie, pod tytułem: „Ruchomy alfabet na usługach nauki czytania,“ w którym autorka pisze: „Znaczenie użycia ruchomego alfabetu w nauce czytania to rzecz powszechnie znana. Nie wystarcza do nauki jeden ruchomy alfabet w dużym formacie, z którego nauczyciel sam układa wyrazy i zdania, należy zaopatrzyć każde dziecko klasy pierwszej w odpowiedni alfabet małego formatu.“

Jeden z wybitniejszych przedstawicieli „szkoły pracy,“ pedagog niemiecki Wetekamp[2]), powiada: „Mamy tu zupełną pewność, że każdy uczeń musi brać udział w pracy, gdy tymczasem przy odczytywaniu z elementarza długich szeregów wyrazów mamy kontrolę wyłącznie nad tym uczniem, który „właśnie“ odpowiada lekcję. Ten jeden głośno czytający uczeń[3]) jest w ogólności jedynym „czynnym“ uczniem, a wszyscy inni mogą co najwyżej „współczytać“ po cichu, i tak u przeważającej liczby uczniów czynność ich ogranicza się do tego, że wyraz tylko oglądają, ale nad odczytaniem go nie pracują. Nauczyciel nie posiada żadnej rękojmi, czy uczniowie biorą rzeczywiście udział w pracy. To zaś nie może mieć miejsca przy tworzeniu wyrazów przez składanie liter, bo, gdyby nawet uczeń podpatrzył swego sąsiada, to i tak jeszcze więcej odniesie korzyści przez składanie, niż przez powtarzanie wyrazów. Każdy uczeń musi stale być czynnym, przez co wszystko o wiele dokładniej wbija mu się w pamięć“[4]).

Jak sporządzać litery?

Na to pytanie odpowiada p. Arnoldowa: „Rysunkowy papier pokratkować na prostokąty 2 cm długie, 3 cm szerokie i pendzlem nie bardzo cienkim czarną farbą namalować litery. Praca ta idzie bardzo szybko, znacznie szybciej, aniżeli przy użyciu blaszanych szablonów. Jestem przeciwna kupnym alfabetom, gdyż te drogo kosztują, a przechowywane z roku na rok absolutnie być nie mogą.“

Wzgląd na drogość był w roku 1923 oczywiście na miejscu. Dzisiaj dostarcza Administracja „Przyjaciela Szkoły“ alfabet drukowany wielki i mały z większą ilością samogłosek, gdyż tych potrzeba najwięcej, w cenie 5 groszy. Dziecko potrzebuje 4 do 5 alfabetów. Jeżeli zeszyt kosztuje około 15 gr, to wydatek 25 groszy dla każdego dziecka jest minimalny.

Alfabet ten nalepiałem na okładki starych zeszytów. Oddzielenie poszczególnych liter cienką kreską ułatwia staranne rozcinanie liter, przez co wyraz złożony daje prawdziwy obraz wyrazu, tak jak wygląda w książce, co przy prostokątach o równej szerokości 2 cm i literach malowanych szybko pendzlem jest niemożliwe; np. litery *m, w — i, l.*

Do układania liter używam tabliczek z tektury wielkości zeszytu, na które nalepiłem podwójne paski szerokości 1 cm, pocięte również z okładek starych zeszytów, a na to paski tekturowe szerokości 2 cm, za które wsuwa się poszczególne litery na 1 cm głęboko. A. D. (N.)

---

[1]) Cytując ustępy z tego artykułu zaznaczam, że na rozmaite wywody autorki nie zgadzam się.

[2]) Wetekamp: Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu — przełożył Józef Mirski. Książnica-Atlas, Bibljoteka przekładów dzieł pedagogicznych, tom 2.

[3]) I w nauce chóralnej ma się rzecz podobnie, ponieważ w właściwej pracy bierze udział kilku dobrych uczniów, a reszta mechanicznie powtarza.

[4]) Por. też „Przyjaciel Szkoły“ nr. 17 z 5 września 1922 r. Arnoldowa: „Pierwszy rok nauki.“ — „Przyjaciel Szkoły nr. 18 z 20 września 1922 r. B. Ikert: „O istotnych cechach elementarza.“

Cena „Alfabetu“:

1000 ... 36